

Prácticas del lenguaje¹

Reflexión sobre el lenguaje:

LA SEPARACIÓN ENTRE PALABRAS.

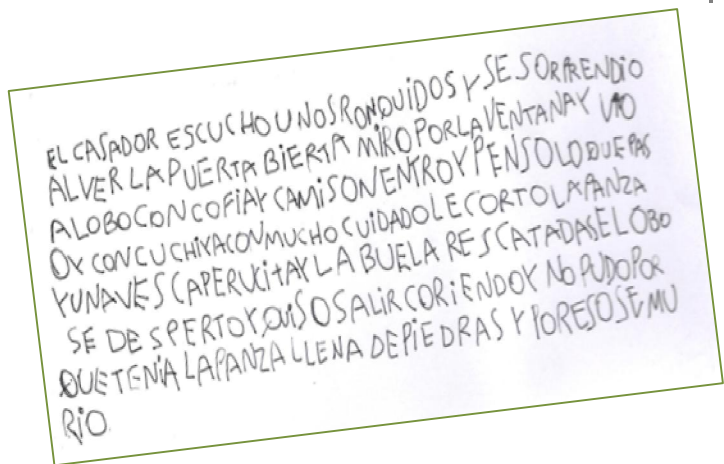
Propuesta para alumnos del Primer Ciclo

Material para el docente

Síntesis de la propuesta²

Se presenta un conjunto de situaciones didácticas que permiten reflexionar sobre la **ortografía**, en particular, sobre la **separación entre palabras** como respuesta a las dudas que se presentan al escribir con claros propósitos comunicativos.

La propuesta incluye **situaciones de reflexión** mientras los niños escriben y revisan sus escrituras y **situaciones de sistematización** para profundizar sobre el contenido ortográfico.



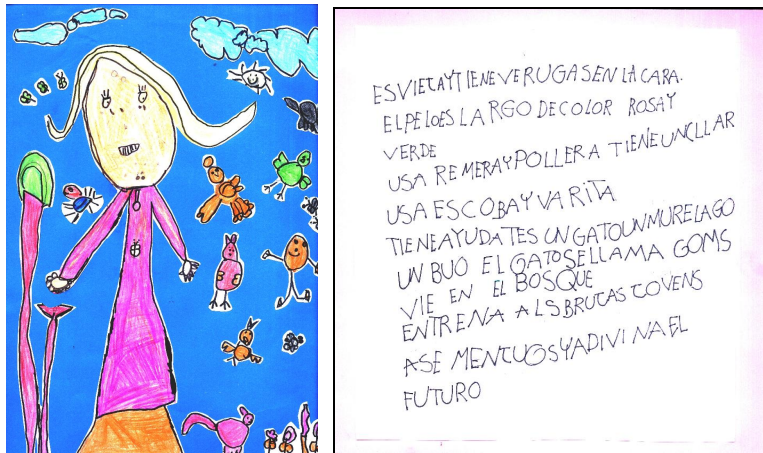
Duración y frecuencia: 2 ó 3 semanas, 1 hora, 1 ó 2 veces por semana.

¹ Equipo de Prácticas del Lenguaje: Alejandra Paione (coord.), Mariana Anastasio, Viviana Asens, María de la Gloria Carli, Pablo Clementoni, María Isabel Iacononi, Flavia Porto. DGC y E, Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2016.

² La escritura pertenece a Ámbar. Final del cuento “Caperucita Roja”. Proyecto: Reescritura de un cuento tradicional. 2º año TT. Docente: Lourdes Tardío. Escuela Anexa Joaquín V. González. La Plata, año 2016.

¿Va separado o todo junto?

Cuando los alumnos logran escribir “con todas las letras” -y aún antes de hacerlo- comienzan a introducir separaciones entre las palabras que no siempre coinciden con las convencionales. En este sentido, las producciones escritas de los niños que están aprendiendo a escribir muestran en algunos casos, pocos espacios gráficos y en otros, cortes excesivos en relación con el límite de las palabras.



Galería de Brujas. Producción en parejas.
 1° Año.TM. EP N°1. La Plata. Buenos Aires. 2006

Las segmentaciones que los niños realizan en sus producciones no son aventuradas sino muestran la interpretación que van construyendo de este aspecto en la escritura. Algunas de ellas se emplean más tardíamente porque resulta difícil para los niños establecer si una secuencia de letras constituye o no una palabra. Por ejemplo, los artículos o las preposiciones (*la, el, de, con, en...*) contienen muy pocas letras y no tienen significado pleno; en ocasiones, ciertas secuencias de letras son efectivamente palabras pero en otras son partes de palabras (*a la/ ala; de volver/ devolver*); algunos pronombres se separan o se unen al verbo dependiendo de su posición en la frase (*me da / dame*).

Las aproximaciones a la segmentación convencional se realizan a medida que los niños van descubriendo las relaciones entre el lenguaje oral y la representación escrita. Así, el continuo sonoro es uno de los aspectos que no se retiene en la escritura: en situaciones comunicativas no hay señales en el lenguaje oral que permitan detectar posibles

segmentaciones de la lengua escrita; la segmentación entre palabras sólo es observable en la escritura.

Además, aislar en el lenguaje escrito una palabra que aparece ligada a otras en la oralidad, supone identificarla como significado independiente al reconocer que esa misma forma gráfica puede participar en otras ocasiones lingüísticas. Por ejemplo, cuando se separan las palabras en las expresiones “palo largo”, “palo blanco”, “palo de madera” es porque “palo” aparece en todos los casos con características comunes de significado que la definen como palabra. La misma justificación se emplea para no segmentar la expresión “paloma”, aunque en la oralidad no hay intervalos o pausas que indiquen los límites gráficos para cada uno de los ejemplos presentados.

Al mismo tiempo, se plantean algunos casos arbitrarios que permiten considerar la misma palabra como autónoma o no según la posición que ocupe. Tal es el caso de las formas pronominales en nuestro idioma que se segmentan o no según si preceden o se posponen al verbo respectivamente (*se la prestás / prestásela*).

“La posibilidad de segmentar convencionalmente la escritura depende [...] de haber advertido algunos aspectos de la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, haber descubierto las arbitrariedades de los usos de la lengua del hablante, y haberse acercado a algunas de las características que hacen que una palabra sea una palabra. La información acerca de la separación convencional de las palabras la posee quien sabe escribir”. (Torres y Ulrich, 1991:93)

La segmentación del texto escrito en palabras

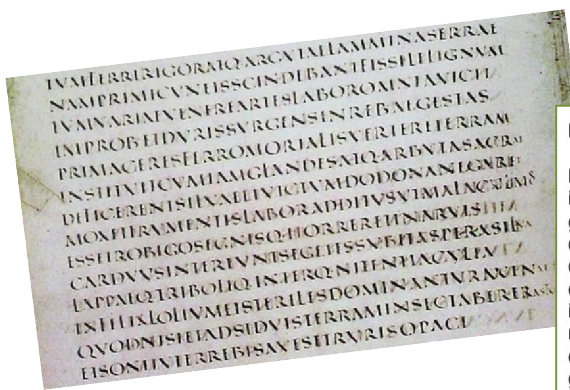
¿Existe una definición de palabra independiente de la escritura? pregunta Emilia Ferreiro, instalando un interrogante que rompe con la mirada simplista de entender las relaciones entre las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito.

A pesar de todos los esfuerzos por tratar de definir la noción de palabra, los lingüistas no han llegado a ponerse de acuerdo. Pareciera que la definición más aceptada es la que está vinculada a la práctica de la escritura:

“Decimos que al escribir separamos las palabras. Sería más adecuado decir que la escritura define la unidad ‘palabra’, ya que la escritura nos ofrece la mejor

definición práctica (no teórica) de ‘palabra’: conjunto de letras separadas por espacios en blanco.” (Ferreiro, 1996: 47).

Si analizamos la historia de las escrituras alfabéticas de la cultura occidental, la segmentación del texto escrito en palabras es una práctica relativamente reciente. A lo largo de la historia hubo diferentes procedimientos en el modo de presentar un texto escrito. Desde una mirada ingenuamente evolutiva podríamos pensar que pasamos del texto continuo o *scriptio continua* (escritura sin segmentaciones) al texto segmentado por unidades de palabras tal como lo conocemos ahora.



Escritura alfabética, segmentación y noción de palabra

Diferentes restricciones gráficas se vinculan con los límites de lo que intuitivamente conceptualizamos como **palabra** –distribución de blancos gráficos, de mayúsculas y minúsculas, de signos de puntuación, determinación de morfemas indicativos de género y número que se ubican en el límite gráfico de la palabra (al menos en nuestro sistema y relacionado con la convención de escritura izquierda/derecha), uso de recursos gráficos tales como guiones intrapalabra e interpalabra, etc.-. Estas características gráficas remiten a "lo no alfabético" del sistema, a aspectos de carácter ideográfico, que indican por ello que nuestro sistema de escritura constituye, en realidad, un plurisistema gráfico (Catach, 1996, p.317).

Sin embargo, la historia de la escritura muestra que hasta el siglo II en las escrituras de los romanos se pudieron observar más segmentaciones que en los siglos siguientes, dato importante que nos permite pensar que este aspecto de la escritura sufrió grandes modificaciones a lo largo del tiempo y no precisamente se desarrolló de un modo lineal, es decir, no se pasó de un período de “no separación” a otro de “separación entre palabras”.

La preferencia por la *scriptio continua* estaba vinculada con la concepción de lectura adoptada en la época de la Roma clásica. Durante un largo período de la historia, la tarea de segmentar el texto en palabras no estaba a cargo del autor intelectual ni del copista, sino que era función cognitiva del lector. En los siglos posteriores a la caída de Roma, comienza a observarse una sistematización de la separación de palabras a cargo del escriba. Los primeros en introducir estos cambios fueron los monjes medievales irlandeses que -abrazados al cristianismo- copiaron los textos latinos abandonando rápidamente la *scriptio*

continua. Más tarde, la aparición de la imprenta terminó de resolver las diferentes formas en que las lenguas medievales organizaban sus escritos, logrando unificar los criterios vinculados a la segmentación y a otros aspectos ortográficos.

Como puede observarse, las segmentaciones que hoy día nos parecen “naturales” son el resultado de un largo proceso histórico, aspecto complejo de la escritura que los alumnos deben resolver en los inicios de la alfabetización.

“No debemos sorprendernos de las dificultades y oscilaciones de cualquier individuo, niño o adulto, que no tiene práctica de convivencia con la escritura, para encontrar la segmentación que hoy día llamamos ‘convencional’ u ‘ortográfica’. Se trata de una práctica tardía dentro de las escrituras alfabéticas de la cultura occidental”. (Ferreiro, 1996: 52).

Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira e Hidalgo, 1996) han puesto de manifiesto que los niños que están aprendiendo a leer y escribir -cualquier sea la lengua, tradición escolar y tipo de letra (cursiva o imprenta)- presentan una mayor tendencia a unir donde se debe separar (hiposegmentación) y, en menor medida, tienden a separar donde se debe unir (hipersegmentación). La tendencia a dejar menos espacios en relación con las segmentaciones convencionales expresa de algún modo, los problemas de escritura que los niños deben afrontar, ya que las segmentaciones que impone la escritura son más de las que los niños consideran “aceptables”.

En otros trabajos (Gombert, 1990) se establece que la separación entre palabras resulta compleja en las edades anteriores a los 6 años, logrando una sistematicidad entre los 7 y 8 años en el proceso de alfabetización. También se identificó que la mayor parte de los niños tiene más facilidad para distinguir sustantivos, verbos y adjetivos y una mayor dificultad para concebir como palabra a los artículos, conjunciones, preposiciones, etc.

En consecuencia, no debemos sorprendernos cuando observamos que las primeras escrituras alfabéticas (aunque no ortográficas) de los niños sean en *scriptio continua*. Del

mismo modo, no debemos sorprendernos cuando los niños se muestran cautelosos al emplear el término “palabra”:

“Los niños tienen una noción de palabra que es esa: ‘segmento desprendible de la enunciación con respecto al cual la pregunta ‘¿qué quiere decir?’ tiene sentido’. El enfrentamiento con la escritura –la escritura tal como existe socialmente– genera un conflicto con esa noción previa de palabra. Impone y obliga a aceptar como palabra todo lo que la escritura define como palabra” (Ferreiro, 2007: 19).

Por ello, separar palabra por palabra en las escrituras no resulta tan evidente para los niños que se están alfabetizando porque las segmentaciones son particularmente problemáticas, sobre todo en situaciones de escritura con palabras cortas como “en”, “de”, “la”, “el”, “a”, entre otras. Así, para ellos, existen palabras y existen otras cosas que se dicen para juntar palabras (conjunciones, preposiciones).

¿Cómo llega entonces, el niño a darse cuenta de que hay que separar las palabras en un texto? En este sentido, otras investigaciones (Ferreiro y Vernón, 1999) han mostrado una estrecha relación entre los niveles de conceptualización de la escritura y la posibilidad de segmentación oral de las palabras. Cuanto más avanzado sea el nivel de escritura, mayores posibilidades tienen los niños de aproximarse a la segmentación convencional.

Estos estudios han demostrado que el mejor desempeño de un niño en una tarea de segmentación oral, se realiza delante de una escritura, es decir, cuando se reflexiona sobre la escritura tratando de comprenderla, se reflexiona sobre la oralidad tratando de segmentarla.

“[...] la relación entre niveles de segmentación del habla y escritura es una relación dialéctica y no lineal. O sea, en interacción con la escritura los dos niveles de análisis cruciales (el análisis en palabras gráficas y el análisis de las palabras en segmentos no-significativos) se hacen relevantes. Es para comprender la escritura tal como la practicamos que es preciso descubrir que lo que la escritura llama ‘palabras’ no se refiere únicamente a segmentos aislables en la emisión porque los artículos, preposiciones y conjunciones deben entrar en la definición de ‘palabra’ aunque por sí mismos no tengan significación autónoma. Es para comprender la escritura tal como existe en la sociedad que es preciso descubrir que las segmentaciones de las palabras van ‘más allá’ de la sílaba – unidad natural – y deben ubicarse en un nivel abstracto (porque muchas veces impronunciable) de diferenciaciones difícilmente audibles y pocas veces visibles al nivel de la articulación.” (Ferreiro, 2004)

La complejidad para segmentar un texto escrito supone entonces comprender las relaciones entre oralidad y escritura. Como sólo al escribir separamos las palabras, la segmentación es observable sólo en la escritura y no en la lengua oral. Lo que en la escritura implica separación de palabras, en la oralidad se corresponde a una sola emisión sonora. Por ello, la reflexión acerca de la separación de palabras sólo puede hacerse interactuando con la escritura, porque es allí donde se hace observable la segmentación.

Ahora bien, cuando los niños leen y escriben avanzan en estas interpretaciones pero a veces el contacto sólo con los textos no es suficiente. Hace falta convertirlo en objeto de enseñanza.

“Las intervenciones didácticas pueden ser más apropiadas si los docentes reconocemos en qué está pensando un chico cuando produce ciertas segmentaciones en su escritura. De ese modo podremos descubrir, en las producciones escritas, que las palabras no están simplemente ‘mal separadas’.” (Torres y Ulrich, 1991:94)

La separación entre palabras como objeto de enseñanza

Cuando los niños están aprendiendo a escribir, van descubriendo distintas características de la escritura como objeto de conocimiento. No todos estos aspectos pueden ser afrontados por los niños de manera simultánea. Solicitarles que tomen decisiones gráficas, ortográficas, sintácticas, textuales más adecuadas y, al mismo tiempo, que se pongan en posición de lector del propio texto para que sea interpretable, puede significar una tarea de gran sobrecarga cognitiva.

Así, la separación entre palabras parece ubicarse en un segundo plano cuando los niños están centrados en resolver problemas que permiten avanzar en la comprensión del sistema de escritura: *qué letras poner, cuántas y en qué orden*. Sin embargo la segmentación es un aspecto observado en las producciones de los niños, aunque en la mayoría de los casos, la reflexión acerca del mismo parece hacerse evidente después de resolver la construcción de la alfabetización del sistema de escritura.

La enseñanza de la separación entre palabras se desarrolla en el contexto de situaciones de escritura ya que es al escribir –y sobre todo al revisar las producciones escritas–, cuando los alumnos pueden centrarse más sobre algunos problemas ortográficos. Así, cuando los niños introducen separaciones que no siempre corresponden a las convencionales (*en tonces* en lugar de *entonces*, *la guna* en lugar de *laguna*) o deben decidir si una secuencia de letras constituye o no una palabra (“¿‘encontró’ va todo junto?”, “¿‘el lobo’ va separado?”, “¿en ‘la abuelita’ pongo otra vez la ‘a’?”) es necesario proponer situaciones específicas de reflexión sobre la escritura.

A medida que los alumnos avanzan como lectores y escritores, estos contenidos ortográficos sobre los cuales se ha reflexionado serán objeto de sistematización para elaborar conocimientos que permitan controlar la corrección de las nuevas producciones escritas. Al mismo tiempo, se avanza en la construcción del concepto de palabra: se comienza a entender que hay palabras con significado pleno y otras que sirven comonexo; que a veces, los límites de la palabra dependen del significado o bien, de la función que desempeñan en la frase.

En el primer ciclo, muchos casos de separación entre palabras se introducirán progresivamente de manera convencional. Sin embargo, algunos niños no lograrán resolver los casos más difíciles, aquellos que suponen mayor reflexión gramatical (por ejemplo, *a ser/ hacer, me lo da, a ver/ haber*), y será necesario retomarlos en el segundo ciclo.

Contextualización

Una propuesta interesante de escritura durante el primer ciclo consiste en la producción de una galería de personajes de cuentos³. Esta presentación da lugar a la elaboración de dibujos acompañados de la escritura de carteles con los nombres y descripciones de los personajes.

³ “Escribir textos en torno a lo literario”, en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo*. La Plata, 2007, pág. 110.

La producción escrita en el marco de esta propuesta supone para los alumnos establecer fuertes relaciones entre la lectura y la escritura. Para ello, resulta imprescindible que dispongan de un repertorio amplio de lecturas con el personaje prototípico y participen en intercambios donde se promuevan la comparación y el análisis de sus características. Tal repertorio representa un punto de apoyo y de consulta importante para que los alumnos puedan tomar decisiones frente a los problemas que se plantean al escribir.

Dado que la galería tiene destinatarios definidos -familias, grupo de compañeros y docentes de la escuela- las escrituras deben expresar claramente lo que los autores desean comunicar, permitiendo -incluso- a los lectores externos, realizar anticipaciones adecuadas para comprender lo escrito. Para ello, es importante someter las producciones escritas a un proceso de revisión que incluye -entre otros aspectos- la ortografía de las escrituras.

Un desarrollo posible

Situaciones de reflexión desarrolladas durante el proceso de producción de una escritura para ser publicada.

Las situaciones de enseñanza que se presentan a continuación se desarrollan durante la producción escrita para la galería de personajes en el marco del proyecto *Los lobos de los cuentos*⁴.

En el contexto de las situaciones de escritura, el docente propone espacios para pensar en la ortografía con intervenciones didácticas sistemáticas y diversas, según el momento del proceso de la producción escrita:

Durante la producción escrita

Durante la producción escrita para la galería de lobos, el maestro focaliza principalmente sus intervenciones hacia la escritura de los textos descriptivos, favoreciendo la expresión de

⁴ Paione, Alejandra y otros (2011), *Proyecto: Los lobos de los cuentos (1ero. y 2do. año)*. Materiales para el docente. Prácticas del lenguaje. Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria, DGC y E. Buenos Aires, Argentina.

las ideas y su puesta en lenguaje escrito: *“Es muy interesante lo que pusieron para iniciar el epígrafe del lobo de ‘Los siete cabritos’. Va a despertar curiosidad y ganas de conocer otros atributos... No se olviden de agregar lo que comentaron acerca de las artimañas para atrapar a sus presas...”*

Mientras están escribiendo, los alumnos también plantean dudas ortográficas. El docente responde las consultas tratando de no obstaculizar el proceso de producción. En este sentido, las intervenciones pueden proporcionar información directa (“... ‘lobo’ se escribe con ‘be larga’...”; “Fíjense cómo está escrito ‘feroz’ en el afiche y lo copian”) o información indirecta, siempre que los niños puedan obtener la respuesta rápidamente (“Les escribo ‘hambre’, ‘hambruna’ para que decidan cómo se escribe ‘Rodolfo es un lobo curioso y hambriento de mandarinas’...”). Es decir, en esta instancia se intenta que los problemas que se presentan sobre el sistema de escritura puedan resolverse sin que ocupen un lugar central, porque el propósito consiste en que los alumnos puedan avanzar en la producción de los epígrafes para la galería, reservando las discusiones ortográficas más interesantes para retomar en una instancia posterior.

Culminada la producción escrita

La lectura de los primeros borradores y las consultas ortográficas planteadas por los alumnos durante la producción ponen en evidencia algunas dudas o errores ortográficos recurrentes. Así, culminada una versión completa de la escritura, el docente propone instancias de revisión colectiva, alguna de ellas centradas en la corrección ortográfica. Para ello, selecciona una producción de los alumnos que pueda ser mejorable pero bien estimada por todo el grupo⁵ o bien, recrea un párrafo que reúne determinados problemas ortográficos detectados en muchas producciones -específicamente la separación entre palabras- decidiendo dejar otros aspectos para otro momento. A modo de ejemplo, presentamos una producción de una pareja de niños:

⁵ Es importante aclarar que no se trata de exponer a los niños a una situación que los incomode. Para llevar adelante esta propuesta es necesario generar un clima de respeto en el que los aportes de los compañeros logren un ambiente de trabajo colaborativo, de modo que las reflexiones que allí se aborden se vuelvan herramientas de control de la propia producción para todos. Es entonces, responsabilidad del docente generar las condiciones necesarias para aprovechar la potencia que supone esta situación de reflexión y conceptualización colectiva.



ES ASTUTO Y FEROS
ES PELUDO
TIENE OREJAS GRANDES
TIENE OJOS GRANDES Y DIENTES GRANDES
ES PELIGROSO
TIENE APETITO
TOMA UN ATAJO EN EL BOSQUE PARA
LLEGAR A LA CASA DE LA ABUELITA Y SE
LA COME DE UN BOCADO
Y SE DISFRASA DE LA ABUELITA PARA
EN GANAR A LA NIÑA
Y SE PUSO LA COFIA Y ABLABA CON LA
VOZ AFINADA
EL CAZADOR LE ABRIÓ LA PANZA
Y LE PUSO PIEDRAS PESADAS.

Al leer el texto, aún el lector menos advertido reconocería de inmediato que se trata del epígrafe del lobo de *Caperucita Roja*, y eso es posible por varias razones:

- ✓ En el texto predomina la función informativa del lenguaje. Presenta un tema base y una expansión de trama descriptiva que conduce directamente a caracterizar al lobo del cuento. La progresión temática refiere a la caracterización general del personaje, su fisonomía y comportamiento en el contexto de la historia. Algunos aspectos son expandidos con adjetivos descriptivos que amplían la base informativa de los sustantivos (“orejas grandes”, “voz afinada”) y -como se puede apreciar en el ejemplo- se agregan cualidades propias del personaje que se está describiendo (“astuto”, “feroz”). El uso del presente en gran parte del texto marca la atemporalidad de la descripción en cuya elaboración predominan algunos verbos estáticos y copulativos (“tener” y “ser” respectivamente).
- ✓ Se emplean palabras propias del “lenguaje que se escribe” que remite al mundo representado en esta historia (bosque, atajo, engañar, cofia, bocado), expresiones

típicas que dan cuenta de la frecuentación que los niños han tenido con diversas versiones del cuento tradicional a través de su lectura.

Cuando observamos el texto, resultan evidentes los errores ortográficos: segmentaciones no convencionales, ausencia de puntuación y de tildes, uso de letras que no son las que corresponden convencionalmente... Sin embargo, son muchos los aspectos de la escritura de los que ya se han apropiado los alumnos, por lo que es posible apreciar notables avances ortográficos:

- ✓ Si bien no se utilizan marcas de puntuación, cada línea gráfica señalaría un cambio en los temas o comentarios referidos al tema base.
- ✓ Se introducen separaciones entre palabras aunque no todas se corresponden con las convencionales: en tanto que antes los niños escribían todo seguido, ahora saben que hay que dejar espacios entre las palabras y lo hacen sistemáticamente, excepto en ciertas ocasiones (palabras muy cortas, en general pronombres y artículos). Asimismo, en la producción aparecen claramente separadas palabras como “Caperucita”, “cazador”, “niña”, términos que los niños suelen frecuentar a través de los libros de cuentos y otras informaciones disponibles en el salón: banco de datos, inventario de títulos, listas de personajes, etc.
- ✓ Se respetan restricciones básicas del sistema: saben que en la escritura del castellano hay combinaciones de letras permitidas y combinaciones no permitidas. Por ejemplo, que la “q” siempre va seguida de “u” y sólo se combina con “e” y con “i” (“bosque”); que la “rr” no aparece nunca en el inicio o en el final de una palabra (“rápido”); que delante de “r” es posible encontrar “b” pero nunca “v” (“abrió”). También conocen algunas convenciones ortográficas: saben que la “y” puede tener sonido vocálico “i” cuando se emplea como conjunción copulativa y sonido consonántico “ye” cuando se antepone a una vocal. Este saber se manifiesta tanto en los aciertos (“Tiene ojos grandes y dientes grandes”) como en los errores (cuando escriben “llegar” con “y”).
- ✓ Utilizan la ortografía convencional en palabras de uso frecuente en el contexto de las lecturas realizadas como, por ejemplo, “lobo”, “Caperucita”, “bosque”, “abuelita”.

Analizados los aspectos logrados en el texto, es posible revisar y mejorar otros que aún no resultan observables para estos niños:

- ✓ Con el propósito de atrapar la atención de los lectores de la galería, se pueden expandir algunos rasgos característicos que permitan precisar y/o profundizar la descripción del personaje. Para ello, el docente puede ayudar a hacer notar que ciertas construcciones adjetivas y sustantivas colaboran con las pistas que el lector necesita para construir sentido o con los efectos que el escritor está buscando. También, detenerse en el valor semántico de los verbos colabora con la precisión buscada o la sensación que se desea provocar. Es importante señalar que los recursos descriptivos mencionados u otros posibles no son meros “adornos” del lenguaje sino verdaderas decisiones de los escritores para comunicar más ajustadamente el sentido de lo que se quiere transmitir.
- ✓ Al enumerar las características del lobo los autores usan el verbo “tener” reiteradas veces y emplean “y” como único conector. Las palabras y expresiones que se repiten innecesariamente se pueden sustituir por un pronombre, otro elemento léxico, o bien se pueden suprimir cuando se infieren fácilmente.
- ✓ Aún se desconoce el uso convencional de la “h”, “v”/“b” y “s”/“z” en algunas palabras. Por ejemplo, los autores de este texto no aciertan en la escritura de las palabras “hablaba”, “bocado”, “feroz”, “cazador”, “disfrazó”, “voz”, “panza”. Si bien el aprendizaje de las cuestiones ortográficas particulares -en el sentido de que no responden a reglas generales- se irá desarrollando a lo largo de toda la escuela primaria, el docente puede abordar la enseñanza de algunos parentescos lexicales (“hablar-hablaba”; “boca-bocado”; “caza-cazador”) y homófonos de uso frecuente (“vos”/“voz”).
- ✓ Se presentan algunas segmentaciones no convencionales: mayor cantidad de hiposegmentaciones (uniones donde se debe separar: “lepuso”, “sedisfrazá”) que de hipersegmentaciones (separaciones donde se debe unir: “bos que”, “en gañar”). Se trata de problemas de escritura que son objeto de reflexión en el marco de esta propuesta didáctica.

Algunas decisiones didácticas

Una vez analizados los problemas de escritura que presenta el texto, el docente toma algunas decisiones para ayudar a los alumnos a mejorar sus escritos cada vez con mayor autonomía. Una de esas decisiones consiste en establecer qué contenidos va a focalizar como objeto de enseñanza en las revisiones. En este caso, se centrará en la separación entre palabras. Para ello, puede copiar el texto normalizado⁶ en el pizarrón o en un papel afiche a la vista de todos y abre un espacio de revisión colectiva:

ELOBO DE CAPERUCITA

ES ASTUTO Y FERROZ
ES PELUDO
TIENE OREJAS GRANDES
TIENE OJOS GRANDES Y DIENTES GRANDES
ES PELIGROSO
TIENE APETITO
TOMA UNA TAJO ENEL BOS QUE PARA LLEGAR RAPIDO ALA CASA DE
LABUELITA Y SELACOME DEUN BOCADO
Y SEDISFRAZA DE LABUELITA PARA EN GAÑAR ALA NIÑA
Y SEPUSOLACOFIA Y HABLABA CONLA VOZ AFINADA
EL CAZADOR LEABRIO LAPANZA Y LEPUSO PIEDRAS PESADAS

“Este es el texto de Tomás y Nicolás. Ellos describieron el lobo de Caperucita (lee el texto completo). Como sucedió con otros textos del grupo, en éste hay palabras que están juntas y otras que están separadas pero deberían ir juntas. Les propongo entonces que revisemos entre todos y ayudemos a Tomas y Nicolás para que su texto les quede mejor escrito y se luzca en la galería. Es importante que tengamos en cuenta todos los arreglos que hagamos a esta descripción porque nos puede servir para cuando revisemos el texto propio de cada pareja”.

⁶ Normalizar un texto producido por los niños es una intervención delicada. Se trata de escribir una versión que respeta el texto realizada por los autores, pero que resuelve los aspectos convencionales de la escritura que no son motivo de reflexión. En este caso, se corrige la ortografía literal de las palabras con el propósito de centrar a los alumnos en los problemas de segmentación. Si bien, la normatividad de la puntuación es menos rigurosa que la ortografía, a los fines de este análisis, también se la podría introducir en el texto.

Los alumnos discuten en parejas sobre cuáles son las segmentaciones que será necesario corregir en el texto que el maestro copió en el pizarrón: “...*está todo junto, dice ‘elobo’...*”; “*falta una letra... le falta la ‘l’ porque si no sería ‘obo’ en vez de ‘lobo’*”; “... *‘bosque’ está separado... ¿va separado?*”; “... *‘un atajo’ no se escribe así...*”.

Los alumnos parecieran saber del tema aunque no lo han reflejado en las escrituras por sí mismos. En los niños más pequeños, suele resultar más fácil advertir un error ortográfico en una producción escrita cuando la consigna es "corregir la ortografía" que prevenirlo en el momento de la producción, cuando están preocupados principalmente por el contenido del texto. La intervención del docente busca mostrar e instalar una práctica de relectura y control sobre la propia escritura para que los niños, poco a poco, puedan ejercerla por sí mismos.

A partir de estos primeros intercambios, el docente releva los problemas señalados e invita a los niños a corregirlos. De este modo, les propone realizar algunas marcas de revisión en el texto para dar cuenta de lo que debe separarse y de lo que debe ir junto:

“Vamos a usar una ‘barra’ [/] para marcar lo que va separado y una ‘línea como una onda’ [~] para unir aquello que separamos incorrectamente. También podemos ir encerrando algunas palabras para darnos cuenta desde dónde hasta dónde dice, por ejemplo ‘lobo’. Y si faltan letras las agregamos con color donde corresponda.”

A diferencia de lo que hace cuando los alumnos necesitan estar plenamente atentos a la elaboración del texto, en estos momentos de revisión, el maestro abre espacios de reflexión en torno a los problemas señalados. De este modo, va enseñando a disponer de herramientas autónomas para aquellas instancias de producción escrita en las que los alumnos se encuentren solos ante la necesidad de tomar decisiones ortográficas.

- **Revisar problemas de hiposegmentación:**

En los inicios de la alfabetización la mayoría de las hiposegmentaciones (uniones indebidas entre palabras según las convenciones ortográficas) ocurren cuando los niños deben aislar secuencias de pocas letras y, sobre todo, cuando debe quedar una letra sola funcionando

como palabra, ya que por exigencia de cantidad mínima para que las escrituras sean interpretables no basta con tan pocas letras⁷. Así, las palabras gráficas que los niños suelen hiposegmentar con mayor frecuencia son: las preposiciones “a”, “de”, “en”; los artículos “el”, “la”, “un”; los pronombres “se”, “le”, entre otros.

Algunos casos de hiposegmentación en el texto analizado:

✓ **“a la / ala”**

Uno de los contextos en donde aparece la “a” hiposegmentada es la secuencia “a la”, es decir la preposición “a” seguida del artículo “la”, situación que los niños tienden a graficar “ala” que es otra palabra de la lengua (sustantivo) poco probable en el contexto de la descripción del lobo. Se trata entonces, de reflexionar acerca de una secuencia de letras cuyos límites gráficos dependen del significado o función desempeñada en la frase. En este sentido, el docente puede orientar su intervención para que los niños interpreten la escritura en función del contexto:

“Les propongo detenernos en esta partecita del texto [a la casa]. Así como está escrito [ala] puede confundir a los lectores de la galería. Para revisarlo, fíjense en estos ejemplos (escribe y lee con señalamiento detenido):

- Pablo fue **a la** escuela
- El pájaro tiene el **ala** rota.

¿Qué notan en ambas escrituras? ¿Cuál de los dos casos nos sirve para la descripción del lobo? ¿Por qué?”

Del mismo modo, el docente puede brindar información a los niños sobre otros casos de secuencias de letras que pueden ir juntas o separadas según el significado que se le otorgue a cada frase: “a pagar” (preposición + verbo infinitivo) / “apagar” (verbo infinitivo); “me dio” (pronombre + verbo) / “medio” (adverbio); “su más” (pronombre + adverbio) / “sumas” (sustantivo); etc. Así, el espacio en blanco entre palabras se convierte en una información importante que los lectores debemos procesar para distinguir significados.

⁷ Durante el proceso de alfabetización los niños construyen formas de diferenciación entre las escrituras que consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto debe tener para que resulte interpretable. Uno de esos criterios se expresa sobre el eje cuantitativo - la *hipótesis de cantidad mínima de caracteres*- que sostiene que una escritura debe tener al menos tres letras para que “diga algo”, es decir, para que sea posible atribuirle una significación.

✓ **“elobo”, “labuelita”**

En el texto se presenta un caso particular de hiposegmentación: la última letra de una palabra coincide con la primera de la siguiente (“la abuelita”; “el lobo”) y la unión se realiza con omisión de una de las letras repetidas (“labuelita”; “elobo”). Se trata de un caso de hiposegmentación en donde también rige el criterio de variedad interna que obliga a los niños a omitir una grafía antes que repetir letras en una misma secuencia gráfica⁸. Para problematizar esta situación, la maestra abre un espacio discusión con los niños:

“Muchos de ustedes señalan que aquí (‘labuelita’) no está bien escrito porque está todo junto. Es verdad, se juntó ‘la’ y ‘abuelita’ ¿Quién puede pasar a señalar o encerrar dónde dice ‘abuelita’? ¿Desde dónde hasta dónde?”

“Ahora que ya señalamos ‘abuelita’, ¿qué le falta para diga ‘la abuelita’? ¿Quién puede pasar a completar lo que falta?”

“Podrán observar que se trata entonces de dos palabras: ‘la’ y ‘abuelita’ y ambas se escriben separadas”.

Una vez que los niños observan que ambas palabras pueden aislarse y funcionar de manera separada, el docente profundiza el análisis de la segmentación. Para ello, les propone pensar otros sustantivos que pueden ser acompañados por el artículo “la”:

“Si ‘abuelita’ se escribe separado de ‘la’ ¿Qué otras palabras pueden estar acompañadas por ‘la’? Díganme y yo las escribo...”

A medida que los alumnos ofrecen ejemplos, el docente puede ir organizando una lista como la siguiente:

LA ABUELITA

LA VIEJITA

LA NIÑA

LA MESA

LA CASA

LA

⁸ Además de la hipótesis de cantidad, los niños construyen otra forma de diferenciación entre las escrituras. Esta vez, el criterio se expresa sobre el eje cualitativo –la hipótesis de variedad interna– que considera que una serie de grafías no debe contener letras iguales para ser interpretable (si la escritura tiene las mismas letras, no se puede leer).

Del mismo modo, puede proponer a los niños listar otros ejemplos pero en esta ocasión, con otros enlaces (artículos, pronombres) que acompañen el mismo sustantivo “abuelita”:

LA ABUELITA

MI ABUELITA

SU ABUELITA

ESTA ABUELITA

..... ABUELITA

✓ **“sepuso”, “leabrió”...**

Otro caso de hiposegmentación en el texto son los pronombres clíticos “le” y “se” antepuestos al verbo. Para reflexionar sobre la segmentación de estas palabras, el docente también puede proponer a los niños localizar el verbo (“¿dónde dice puso?”, “¿y abrió?”) y luego listar otras posibilidades en donde se mantiene el pronombre pero cambia el verbo:

SE PUSO

SE PEINA

SE AFEITA

SE.....

LE ABRIÓ

LE CONTÓ

LE DIJO

LE....

Asimismo, el texto presenta un tipo de hiposegmentación que admite dos pronombres clíticos en posición contigua. Es el caso de “selacome”. Para problematizar esta secuencia, el docente puede plantear la siguiente situación:

“En esta frase [selacome] hay tres palabras ¿Cuáles son? Vamos a separarlas con las barras...”

“Pensemos otros ejemplos parecidos a este y los escribo. Yo empiezo y ustedes siguen: ‘se la cree’, ‘se me olvidó’, ‘se la juega’...”

Otro caso de hiposegmentación que combina problemas analizados anteriormente es la expresión “sepusolacofia”.

“¡Qué palabra tan larga! No me doy cuenta si es una sola palabra o son muchas (lee señalando SEPUSOLACOFIA) ¿Quién puede leerla otra vez?

¿Qué se puso? Entonces ¿dónde dice ‘cofia’?

¿Alguien puede marcarlo o encerrar desde dónde hasta dónde dice ‘cofia’? ¿y ‘puso’?

Ahora que señalamos ‘cofia’ y ‘puso’. Les leo lo que quedó sin encerrar: ‘se’ y ‘la’.

¿Vieron qué cortitas que son estas palabras?

SE (PUSO) LA (COFIA)

Les propongo pensar juntos otras posibilidades cambiando las palabras cortitas. Yo empiezo y las voy escribiendo, ustedes siguen: ‘se puso **aquella** cofia’, ‘me puso **tu** cofia’...”

▪ Revisar problemas de hipersegmentación

En general, los niños que están aprendiendo a leer y escribir tienden más a unir secuencias de letras que a separarlas, particularmente cuando se trata de una o dos letras que deberían quedar aisladas por espacios en blancos. Ahora bien, resulta interesante que durante el aprendizaje de la lengua escrita, las mismas secuencias que producen la mayor parte de los problemas de hiposegmentación son también las que producen la mayor parte de los problemas de hipersegmentación. Así, es posible que los niños separen una parte de la palabra que también tiene existencia gráfica autónoma en la lengua, como es el caso de las preposiciones “en”, “de”; los pronombres “que”, “le”, “te”, entre otros.

Algunos casos de hipersegmentación en el texto analizado:

✓ “bos que”

En este caso, la parte “que” de la palabra “bosque” también funciona de manera autónoma en otras circunstancias. Por ejemplo, en el contexto de esta descripción forma parte de las formulaciones más frecuentes que Caperucita le plantea al lobo durante el diálogo canónico (“¡Qué boca tan grande tienes!”).

Para problematizar la separación no convencional de la palabra “bosque”, el docente puede plantear las siguientes intervenciones:

“Ahora vamos a prestar más atención en esta parte del texto donde dice ‘Toma un atajo en el bosque’ (señala mientras lee). Así como está escrito, los lectores de la

galería no se darán cuenta dónde dice 'bosque'. ¿Alguno puede pasar a marcarlo, a encerrarlo? ¿Desde dónde hasta dónde dice 'bosque'?"

“Como ustedes pueden observar, ‘bosque’ se escribe junto. Pero en otros casos, ‘que’ se escribe separado de otras palabras. Les propongo entonces armar una lista en donde ‘que’ aparece junto -por ejemplo, ‘corrió por el bosque’- y otra en donde aparece separado -por ejemplo, ‘¡qué boca tan grande tienes!’- y las vamos completando a medida que conocemos palabras o frases.... Recuerden que esta lista nos puede servir de ayuda para consultarla cuando estamos escribiendo otras cosas...”

QUE	QUE
CORRIÓ POR EL BOSQUE	¡ QUÉ BOCA TAN GRANDE TIENES!
EL QUESO ESTÁ SABROSO	¿POR QUÉ NO VINISTE A LA ESCUELA?
¡AL ATAQUE!	¡ QUÉ LINDO!
¿VAMOS AL PARQUE?	ES NECESARIO QUE VENGAS A CASA
¡QUÉ RICO PANQUEQUE CON
DULCE LECHE!	
.....	

✓ **“en gañar”**

Otro caso similar de hipersegmentación presente en el texto es la escritura “en gañar”, en donde la parte “en” que se aísla de la palabra también es una secuencia gráfica autónoma en la lengua. El docente puede realizar con los niños un trabajo de reflexión similar al anterior y organizar listas donde ‘en’ aparece junto (“entonces”, “encontró”, “entrada”...) y otra en donde “en” aparece separado (“en la casa”, “en el bosque”, “en mi escuela”...).

Luego de revisar las segmentaciones en el texto seleccionado, el docente propone a los niños anotar algunas conclusiones colectivas, producto de la reflexión en clase. Por ejemplo:

“Abuela, casa, lobo son palabras, entonces ‘mi abuela’, ‘la casa’, ‘el lobo’ son dos y se escriben separadas.”

“Hay palabras con muy pocas letras: ‘la’, ‘el’, ‘y’, ‘se’, ‘en’, ‘a’. Se escriben separadas.”

“Hay palabras que a veces se escriben juntas y otras veces, separadas: ‘a la’ y ‘ala’.”

Estas anotaciones son provisionarias y podrán completarse con otras conclusiones y ejemplos en nuevas instancias de reflexión. Al mismo tiempo, servirán de fuente de

información para corregir sus propias escrituras, promoviendo gradualmente una práctica de relectura y control sobre lo escrito.

A continuación, el maestro propone volver a los textos propios de cada pareja. Para ello, entrega los textos normalizados a sus autores, del mismo modo en que presentó el que se discutió en el pizarrón:

"Ahora cada pareja revisará su propia escritura teniendo en cuenta lo que corregimos en el texto de Tomás y Nicolás. Para ello, traten de releer lo que escribieron sobre el lobo y fíjense si las palabras están bien separadas. Yo pasaré por las mesas para ayudarlos...".

Durante la tarea, el maestro interviene en los subgrupos: ayuda a releer los textos, señala problemas que pasan inadvertidos, aporta información, promueve la consulta a diversas fuentes de información (textos literarios, listas elaboradas durante la revisión colectiva)... es decir, va enseñando a los niños a desenvolverse con autonomía en el trabajo de la reflexión ortográfica.

Finalmente, abre un espacio de intercambio para que cada pareja comparta los problemas y socialicen las correcciones efectuadas.

Para seguir aprendiendo ortografía, situaciones de sistematización desarrolladas por fuera de una secuencia de producción

De las distintas situaciones de reflexión que se presentaron durante el proceso de escritura, el docente vuelve a seleccionar algunas y a proponer a los alumnos un nuevo trabajo. El propósito consiste en profundizar algunos de los contenidos ortográficos -en particular la segmentación convencional de algunas palabras- que considera que los alumnos deben empezar a sistematizar. Para ello, organiza situaciones que articulan el trabajo individual o en parejas con el trabajo colectivo. Así, cada alumno piensa solo o con un compañero cómo resolver el problema planteado: analiza escrituras, revisa y completa otras, compara respuestas, justifica ideas y acuerda posibles conclusiones a las que se pueden arribar. Luego, las conclusiones elaboradas por los niños, se reformulan de manera colectiva, coordinada por el docente, y se dejan registradas. Se trata de elaborar algunas regularidades

a las que los niños puedan recurrir en situaciones de duda o revisión en futuras producciones escritas.

En el Primer Ciclo se propone sistematizar las segmentaciones más generalizables, las más usuales; los casos más complejos que suponen relacionar la escritura con otros planos de la lengua (léxico-semántico, morfológico-semántico, semántico-sintáctico) se retomarán en el Segundo Ciclo.

En suma, el eje de la propuesta es la producción escrita de textos descriptivos para la Galería de los lobos de los cuentos destinada a las familias y otros niños de la escuela. Para llegar a esa presentación, los alumnos recorren un camino de múltiples y frecuentes lecturas y un proceso de producción escrita que supone instancias de revisión para que el producto final exprese verdaderamente las ideas de sus autores. Durante el proceso, el docente destina breves espacios didácticos para la reflexión ortográfica y para la corrección parcial de este aspecto en los textos que se están escribiendo. Mientras se concretan las acciones finales del proyecto (diseño y montaje de la galería), el docente propone situaciones de sistematización en relación con la segmentación entre palabras, conocimiento ortográfico que debe llegar a constituirse progresivamente en herramienta de control de la propia producción.

Ejemplos de Fichas de trabajo

En el anexo que acompaña esta propuesta presentamos ejemplos de fichas que articulan un trabajo individual, grupal y colectivo en torno a la separación entre palabras.

Estos materiales no pretenden ser más que sugerencias para el trabajo en el aula. Los docentes podrán profundizar las propuestas poniendo en uso su experiencia profesional para que los alumnos puedan apropiarse progresivamente de la segmentación convencional de la escritura y avanzar –al mismo tiempo- en la construcción del concepto de palabra.

Algunas referencias para tener en cuenta en el desarrollo de las fichas de trabajo:



Trabajo colectivo



Trabajo en parejas



Trabajo individual

FICHA N°1

Laura escribió esta frase sobre el cuento
Los tres chanchitos:

ELCHANCHITO CONSTRUYÓ LACASA.



Relean con atención y corrijan lo que consideren necesario para que quede mejor escrito.



¿Qué palabras juntó Laura? ¿Por qué las habrá juntado?
¿Cómo podemos comprobar que van separadas?
Comenten cómo hicieron para corregir el texto de Laura.



Completá con otros ejemplos:

LA CASA

LA.....
LA.....
LA.....
LA.....

EL CHANCHITO

EL.....
EL.....
EL.....
EL.....



Anoten las conclusiones a las que van llegando y armen un cartel en el aula para recordarlas.

FICHA N°2

Verónica escribió esta frase sobre el cuento
Capercucita Roja:

ELOBO SENCONTRÓ CON LABUELITA QUESTABA ENSUCAMA



Relean con atención y corrijan lo que consideren necesario para que quede mejor escrito.



Algunas palabras las escribió juntas pero iban separadas.
¿Por qué las habrá juntado? ¿Ustedes que opinan? Comenten cómo hicieron para corregir el texto de Verónica.



Completa

VERÓNICA ESCRIBIÓ:

ELOBO

SENCNTRÓ

LABUELITA

QUESTABA

ENSUCAMA

ALOBO

PERO DEBÍA ESCRIBIR...



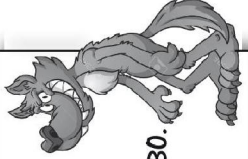
Anoten las conclusiones a las que van llegando y armen un cartel en el aula para recordarlas.

FICHA N°3

Esta es la parte del cuento en que el lobo quiere entrar a la casa de los cerditos.



Lean el diálogo siguiendo el texto con el dedo.



- DEJAME ENTRAR - GRUÑÓ EL LOBO.
- ¡NO! - RESPONDIÓ EL CERDITO CON VOZ TEMBLOROSA.
- ENTÓNCEZ SOPLARÉ, SOPLARÉ Y TÚ CASA DERRIBARÉ - DIJO EL LOBO.
- Y SOPLÓ TAN FUERTE QUE HIZO VOLAR LA CASA DE PAJA.

En este pasaje hay palabras que son más cortitas que otras.

¿Cuáles son? Comenten y anótenlas.

.....



¿Qué otras palabras cortitas usamos para escribir? Piensen y escriban una lista de palabras que tengan menos de cuatro letras.

.....



Escribí un ejemplo usando algunas de las palabras cortitas de la lista anterior:

.....



Anoten las conclusiones a las que van llegando y completen el cartel del aula.

FICHA N°4

Daniela y Nicolás están escribiendo el cuento *Caperucita Roja* pero no se ponen de acuerdo con la siguiente frase:

LA ABUELITA ESTABA ENFERMA



"ENFERMA" SE ESCRIBE TODO JUNTO PORQUE VIENE DE "ENFERMEDAD"



"ENFERMA" SE ESCRIBE TSEPARADO PORQUE ES PARECIDO A ESCRIBIR "EN CASA", "EN EL BOSQUE", "EN LA PLAYA"



¿Quién tiene razón? Comenten los argumentos de Daniela y Nicolás y justifiquen la opción correcta.



Completá con otros ejemplos:

ENFERMA
 ENTÓNCEZ

EN CASA
 EN EL BOSQUE
 EN LA PLAYA



Comenten los ejemplos y anoten las conclusiones a las que van llegando.

FICHA N°5

Camila está leyendo la ficha de biblioteca de un cuento.



Lean el texto con atención y tengan en cuenta las palabras resaltadas.

CUENTO: El lobo y los siete cabritos

AUTORES: Hermanos Grimm

Los siete cabritos se quedan en casa mientras su mamá se va de compras.

Su madre les deja dicho que no abran la puerta a nadie. Pero el lobo los

engaña. Afina la voz y va a envolver las patas con harina. Así, logra entrar

y se come a seis de los siete cabritos.

No tarda en volver su madre a la casa. Al entrar ve todo desordenado.

El cabrito que logró salvarse dentro de la caja de un reloj, le cuenta lo sucedido.

La mamá fue en busca del lobo que estaba durmiendo en el bosque.

Le abrió la barriga con unas tijeras y salvó al resto de los cabritos. La mamá

y los cabritos se abrazan tanto que dan mucha ternura verlos.

En este texto hay palabras que a veces están juntas y otras veces, separadas:

en volver / envolver que dan / quedan



¿Por qué les parece que sucede esto? Conversen en qué se fijaron para darse cuenta.



Lean y completen con la opción correcta que figura en cada recuadro.

El picaflor agitó su..... hacia adelante para volar y llegó..... flor más colorida del jardín.

a la / ala

Mi perro estaba perdido en el.....del monte y al encontrarlo..... mucha alegría verlo.

me dio / medio



¿Cómo lo resolvieron? Anoten las conclusiones a las que van llegando y completen el cartel del aula.

FICHA N°6

Luciana está escribiendo un pasaje del cuento *El lobo y los siete cabritos* pero duda en la siguiente frase:

SEFUEALACASA



¿Es una palabra larga o son varias? ¿Cómo se dieron cuenta? Intercambien y justifiquen sus opiniones.

Anoten sus conclusiones:

.....



Revisa las siguientes escrituras del cuento *Caperucita Roja* y luego escribí en cada casillero la palabra que corresponde.

ELOBO SECOMIÓ ALABUELITA.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ELEÑADOR SAL VÓ ALA NIÑA.

--	--	--	--	--	--	--	--

LABUELITA ES TABA ENLA CAMA

--	--	--	--	--	--	--	--



¿Sobraron casilleros o faltaron? ¿Qué palabras fueron más difíciles pensar si iban juntas o separadas? Comenten cómo lo resolvió cada uno. Si es necesario vuelvan a revisar sus escrituras.



Anoten las conclusiones a las que van llegando y completen el cartel del aula.

FICHA N°7

Juan Manuel escribió un texto para la galería de personajes de cuentos de su escuela. *¿Es cierto que algunas palabras las escribió juntas pero iban separadas y otras las escribió separadas pero iban juntas? ¿Ustedes que opinan?*



Lean el texto con atención. Corrijan lo que consideren necesario para que quede mejor escrito.



LABUELITA DE CAPERUCITA ROJA

LABUELITA VIVE SOLA EN EL BOSQUE.

ES UNA SEÑORA DULCE Y CARIÑOSA.

ESTÁ EN FERMA Y NO PUEDE LE VANTARSE DELACAMA. EN TONCES ESPERA ASUNIETA QUE LETRAIGA UNPASTEL ENSU CANASTITA.

QUIERE MUCHO A CAPERUCITA. ALA NIÑA LEREGALÓ UNA CAPERUZA ROJA PARA SALIR APASEAR.

LABUELITA FUE DEVORADA PORELOBO SIN PODER DEFENDERSE. PERO EL CAZADOR LASALVÓ.



¿Cómo lo resolvieron? Comenten en qué se fijaron y cómo hicieron para corregir el texto.



Escribí debajo la versión final:

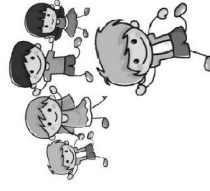
.....
.....
.....
.....



Hay varias cosas que aprendieron acerca de la separación de palabras. Anoten las conclusiones para recordarlas y tenerlas en cuenta al escribir.

FICHA N°8

Esta es la parte en que Caperucita habla con el lobo disfrazado de la abuelita



Recordemos el diálogo entre ambos personajes.

Completá los casilleros con las palabras correspondientes:

- ABUELITA, ¡QUÉ OREJAS TAN GRANDES TIENES!
- SON PARA OÍRTE MEJOR.

--	--	--	--	--	--	--	--

- SON PARA VERTE MEJOR.

--	--	--	--	--	--	--	--

- SON PARA ABRAZARTE MEJOR.

--	--	--	--	--	--	--	--

- SON PARA COMERTE MEJOR.

--	--	--	--	--	--	--	--



Conversen como lo resolvieron ¿les alcanzaron o sobraron casilleros?



Anoten las conclusiones a las que van llegando y completen el cartel del aula.

Bibliografía consultada

DGC y E (2008), *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1* /Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008, pág. 159. Disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>

DGC y E (2007), *Serie Curricular. Prácticas del lenguaje N° 7. El maravilloso mundo de los cuentos tradicionales*. Propuestas para alumnos de 3º, 4º y 5º año. Material para el docente en el marco del Proyecto “Propuestas Pedagógicas para alumnos con sobriedad”. Buenos Aires, 2007, pp.41-49.

CASTEDO M, MOLINARI C, TORRES M, SIRO, A (2001), *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Segundo Ciclo*. Actividad N° 7 “La ortografía en el aula”. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001, pp. 22-25. Disponible en:

http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb2.html

CASTEDO, M. y otros (2009), *Ortografía en el aula (Anexo 6). En: Seguir un personaje. El mundo de las brujas (1ero. y 2do. año)*. Materiales para el docente. Prácticas del lenguaje. Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria, DGC y E. Buenos Aires, Argentina. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/seguirunpersonaje-brujas/anexo6ortografia.pdf>

FAUTARIO, P. (2013), *Algunas reflexiones acerca de la separación de palabras y cómo intervenir en las escrituras infantiles*. Documento de circulación interna N° 1 de apoyo a la enseñanza en el área de Prácticas del Lenguaje en los grados de nivelación. Proyecto Grados de Nivelación. CABA. 2013.

FERREIRO, E. y PONTECORVO, C. RIBEIRO MOREIRA, N, GARCÍA HIDALGO, I. (1996), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Editorial Gedisa. España.

FERREIRO, E. (2007), “Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita”. *Patio*, VII, 29, 8-12. Brasil

FERREIRO, E. (2007), *Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito* [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 1(1). Disponible en:
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.694/pr.694.pdf

KAUFMAN, A. M; LERNER, D.; CASTEDO, M. (2015), “Algunas pistas sobre el trabajo ortográfico” en *Documento Transversal 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2015. Disponible en:
<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

PAIONE, A. y otros (2011), *Proyecto: Los lobos de los cuentos (1ero. y 2do. año)*. Materiales para el docente. Prácticas del lenguaje. Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria, DGC y E. Buenos Aires, Argentina.

TORRES, M. y ULRICH, S. (1991), *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Aique. Buenos Aires.